

Narrativas sobre a Diáspora Africana em sala de aula: apontamentos sobre práticas docentes e possibilidades para o ensino de história

Carolina Corbellini Rovaris

Universidade do Estado de Santa Catarina

Lages - Santa Catarina - Brasil

carolcrovaris@gmail.com

Resumo: este trabalho surge de inspirações e desafios presentes no cotidiano da escola, ambiente profissional no qual se encontra a autora que escreve estas linhas. Refletir sobre as práticas, estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula, sabemos, é deveras importante. Tão fundamental quanto esta reflexão é o repensar sobre os conteúdos e temas abordados em nossas explicações e atividades com as quais buscamos instigar e desenvolver o pensamento crítico de nossos estudantes. Desta forma, este trabalho tem como objetivo discutir o Ensino de História e, mais especificamente, o ensino sobre as populações de origem africana por meio da construção de narrativas. O objetivo é evidenciar e problematizar desafios e possibilidades do ensino desta temática, ao mesmo tempo em que aponta a historicidade e a importância dos dispositivos legais que o tornaram obrigatório.

Palavras-chave: Ensino de história. Narrativa. Populações de origem africana.

Introdução

Augusto caminhava pelas ruas de uma Desterro¹ ainda não cobertas pelo asfalto ou repleta de carros como as vemos nos dias de hoje. Ele viveu por lá entre 1850 e 1861. Morador da rua da Palma, seguia um pequeno trajeto até chegar no porto, seu local de trabalho. Era homem de boas maneiras e qualidade, como dizia o Coronel Manoel José de Espindola, para quem trabalhava. Tinha um vício: o cigarro, que segundo consta, não precisava comprar com o seu dinheiro, pois como era bom trabalhador, emprestava dos comandantes dos navios. Havia chegado ao Brasil com apenas quinze anos, na Província de Alagoas e não se sabe como nem quando veio parar no sul do país². Morava em uma casa alugada com mais cinco companheiros, que assim como ele, vieram da África e aqui mudaram seus destinos. O mais peculiar de sua trajetória: guardava consigo uma pequena

¹ Refere-se à Vila de Nossa Senhora do Desterro, localizada na Ilha de Santa Catarina, atual Florianópolis. Era a sede administrativa e capital da província.

² Augusto chegou em terras brasileiras a partir do tráfico ilegal. No início do século XIX foi estabelecido por convenções internacionais, que visavam abolir gradualmente o tráfico de pessoas escravizadas, a condição de *africano livre*. Enquadravam-se nesta categoria, portanto, homens e mulheres vindos do continente africano em navios condenados por tráfico ilegal. Augusto se encontrava nesta condição.

fortuna, que acumulara com os bons trabalhos que havia prestado no Porto³. Quais sonhos ou esperanças possuía para com aquele dinheiro não é possível precisar, mas sabemos que foram interrompidos em 1861, quando as águas do mar de Desterro levaram Augusto para o mundo dos mortos⁴.

A história de Augusto, assim como a de Francisco, Manoel e Antonio⁵, podem contribuir para superar a perspectiva de uma abordagem no ensino na qual as populações de origem africana são abordadas apenas sob o viés da escravidão e, portanto, em contextos escravistas reduzidas à imagem do escravizado, enquanto sujeito coisificado. Pressupõe-se nesta abordagem que a categoria jurídica de escravo por si só não dá conta de referenciar e caracterizar a vida dos sujeitos de origem africana colocados nesta condição. Por outro lado, o que buscamos evidenciar com este trabalho é o dever de construir coletivamente com os estudantes e apresentar-lhes histórias que expressem as diversas experiências destes sujeitos como indivíduos plurais, que possuíam família, aspirações, choravam, riam, resignificavam suas práticas e reconstruíram suas vidas na Diáspora. Marcados pela violência da escravidão, porém não restritos a ela.

Assim, este trabalho surge de inspirações e desafios presentes no cotidiano da escola, ambiente profissional no qual se encontra a autora que escreve estas linhas. Refletir sobre as práticas, estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula, sabemos, é deveras importante. Tão fundamental quanto esta reflexão é o repensar sobre os conteúdos e temas abordados em nossas explicações e atividades com as quais buscamos instigar e desenvolver o pensamento crítico de nossos estudantes.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo discutir o Ensino de História e, mais especificamente, o ensino sobre as populações de origem africana. O objetivo é evidenciar e problematizar desafios e possibilidades do ensino desta temática, ao mesmo tempo em que aponta a historicidade e a importância dos dispositivos legais que o tornaram obrigatório.

Entre a prática e a legislação: discutindo o ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula

³ Augusto possuía guardada na gaveta de um baixinho em sua casa, a quantia de quatrocentos mil réis, que foi apresentada às autoridades ao inventariar seus bens. Para um africano livre naquele contexto, é um valor considerável.

⁴As informações utilizadas para construir a narrativa foram obtidas no documento: Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina.

⁵ Documentos consultados: Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina; Autos de Arrecadação dos Bens do falecido Africano liberto Francisco de Quadros, 1854, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina; Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina.

A temática que será abordada em todo este trabalho se relaciona com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: construir conhecimento histórico a partir da trajetória de sujeitos de origem africana que viveram em Desterro/SC (atual Florianópolis) no século XIX. Além do conteúdo em si trabalhado, objetiva-se também sensibilizar os estudantes para as experiências do passado de sujeitos outros, muitas vezes invisibilizados na história e que sofrem a violência no nosso cotidiano.

Com estas aspirações em mente, em minha experiência como professora do Ensino Fundamental II em uma escola particular de Lages/SC, já desenvolvi algumas propostas. Dentre estas, uma teve o objetivo de evidenciar experiências de africanos e africanas que viveram na cidade durante o século XIX, décadas após sua fundação.

Depois de algumas visitas ao Museu Thiago de Castro, que contém um grande acervo documental do período, identifiquei mulheres e homens categorizados como *de nação*⁶, significando que provavelmente vieram de alguma região ou porto da costa africana na condição de escravizados para o Brasil. Nestes documentos, além da idade, nome e a quem juridicamente pertenciam como propriedades, em alguns casos, constavam os vínculos familiares destas pessoas⁷.

Concomitante a esta pesquisa, em sala de aula estávamos estudando sobre a história da cidade, em virtude da comemoração dos seus 250 anos de fundação. Propus aos estudantes que investigássemos sobre africanos e afrodescendentes que foram os responsáveis por erguer as taipas que hoje conhecemos como O Caminho das Tropas na Coxilha Rica e por construírem as primeiras casas em fazendas da Vila de Nossa Senhora dos Prazeres das Lages. Com o auxílio da bibliografia⁸, compreendemos o contexto do período. Porém, nomes de pessoas e suas experiências não apareciam nas narrativas.

Aliado a isto, uma dinâmica intitulada “África, que Continente é este?” foi realizada com os estudantes, com o objetivo de discutir e problematizar estereótipos relacionados ao território, suas populações e à sua história. Com o mapa político do continente africano no chão, os alunos se sentaram em círculo ao seu redor. Espalhadas ao entorno do mapa, havia imagens e palavras diversas⁹. Cada estudante escolheu uma delas e explicou aos colegas

⁶ O termo aparece na documentação para se referir a procedência destes sujeitos.

⁷ Meia Siza de Escravos, 1860-1870, Collectoria Provincial da Cidade de Lages, Província de Santa Catarina.

⁸ Ver: BRUGGEMANN, Adelson André. **Ao poente da Serra Geral**: a abertura de um caminho entre as capitânicas de Santa Catarina e São Paulo no final do século XVIII. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008; SANTOS, Fabiano Teixeira dos. **A Casa do Planalto Catarinense**: Arquitetura rural e urbana nos campos de Lages, séculos XVIII e XIX. Lages, SC: Super Nova, 2015; VICENZI, Renilda. Presença negra no planalto catarinense. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 1, nº 4, dez. 2012, p. 54-67. Disponível em: <<http://projeto.unisinus.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/27/101>>

⁹ Imagens de recortes de revista. Foram selecionadas para a dinâmica imagens de cidades, tecnologia, dança, pessoas, comida, animais, entre várias outras. Algumas representavam estereótipos negativos correntes do continente como miséria e doenças.

porque a considerava representativa daquele espaço. A partir daí a discussão poderia ser feita. Ao final, um vídeo com fotografias da diversidade de pessoas, lugares e culturas que existem no continente foi exibido, instigando os estudantes a se questionarem porque ainda existem tantos estereótipos sobre as Áfricas e africanos em geral.

Assim, a proposta de atividade para os estudantes era que a partir dos dados e evidências recolhidas na documentação do Museu, criassem histórias possíveis para aqueles sujeitos, relacionando-as com o estudo do período que já havíamos realizado. Por meio de uma narrativa em forma de história em quadrinhos, os estudantes deram significado às possíveis experiências de Catharina, Delfina, Manoel e Josepha: a saída do continente africano, a separação da família, a chegada em um porto do Brasil, a viagem até o interior de Santa Catarina com os tropeiros, a construção de uma nova família, os trabalhos domésticos que ali faziam ou a construção civil¹⁰.

Meu objetivo com estas atividades em sala era desenvolver com alunos e alunas as habilidades de construir narrativas históricas a partir de evidências documentais compreendendo as experiências do passado e, ao investigar trajetórias de sujeitos na História, problematizar o contexto em que viviam. Utilizando de ferramentas próprias da ciência historiográfica (como a interpretação e análise de indícios), os estudantes construíram conhecimento acerca das experiências dos sujeitos mencionados, dando significado ao que foi estudado por meio de uma narrativa.

Ao buscarmos outros relatos de experiências sobre esta temática, encontramos uma lacuna no que diz respeito ao estudo de trajetórias¹¹. Há muitas pesquisas e práticas de ensino que abordam as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras de maneira geral. Fala-se em ritos, tradições, mitos de diferentes organizações político-sociais em África, nas sociedades que viviam em diferentes regiões do continente africano, práticas culturais ressignificadas por sujeitos de origem africana na diáspora; festas, religiosidades e cotidiano de afro-brasileiros; entre vários outros. Embora esta abordagem seja fundamental para que os estudantes tenham contato com a temática, ela não trata das experiências concretas de sujeitos na história, proposta que amplia e torna mais complexo o seu estudo.

¹⁰Relato de experiência. Atividade realizada no segundo semestre de 2016, com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental.

¹¹ A pesquisa foi realizada por meio da ferramenta de busca do Google Acadêmico, banco de teses e dissertações da CAPES no portal de periódicos da CAPES. Os descritores utilizados foram: "trajetória de africanos", "ensino de história e trajetória", "experiência de africanos". Há pesquisas e estudos sobre a trajetória de sujeitos de origem africana no Brasil. Porém, não encontramos, na pesquisa, relatos de atividades ou propostas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Também há produções historiográficas mais recentes que abordam especificamente experiências individuais¹². Porém, na área do ensino de História, se há práticas desta dimensão, não conseguimos localizá-las. Identifico aqui dois possíveis obstáculos para a não evidência destas atividades em sala de aula: primeiro, a dificuldade em reconhecer o professor da educação básica como pesquisador e construtor de conhecimento, de maneira geral não há um incentivo para a escrita das atividades que realiza em suas aulas¹³; segundo, a dificuldade de implementação da lei 10.639/03, que apesar de já difundida, com materiais didáticos diferenciados e cursos de formação de professores ainda não é realizada da maneira como se propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁴, por diferentes razões que discutiremos adiante. Começamos então, retomando uma experiência da autora em sala de aula.

Sentada no chão da sala com o mapa do continente africano, e ao seu entorno, várias imagens e palavras, espero meus alunos e alunas escolherem uma que represente o território ao seu ver. São imagens diversas: cidades a noite com suas luzes em destaque, aldeias, selva, safari, modelos, crianças em uma sala de informática, homens trabalhando em uma indústria, crianças raquíticas, mulheres carregando cestos em suas cabeças, um hospital sem espaço para atender todos que precisam, entre outras. As palavras também são diversas: tecnologia, miséria, doença, cidade, campo, preconceito, escola, oportunidade, países, beleza, natureza, tradição, cultura. Observo como eles se demoram nas imagens e palavras, tentando identificar aquela que melhor representa.

¹² A partir deste viés, alguns trabalhos foram apresentados nos últimos anos: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008; SOUZA, Maysa Espíndola. **Africanos livres em Desterro**: tutela, trabalho e liberdade. 2012. 60p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012; VIEIRA, Jurama Bergmann. **O filho ilegítimo de Antonio Manoel Victorino de Menezes, traficante de escravos, com a escrava parda Maria Margarida Duarte**. 2014. 69p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014; DEBORTOLI, Gabrielli. **Fios que tecem as tramas de vidas em diáspora**: fragmentos das trajetórias de Ritta Pires, Joaquim Venâncio e outros sujeitos de origem africana na Ilha de Santa Catarina (1815-1867). 2015. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

¹³ A formação do professor de história no Brasil priorizou por determinado tempo a habilitação destes profissionais em técnicas e conteúdos para o exercício do magistério, sem considerar a prática pedagógica como pesquisa. Este é um debate mais recente, datado da década de 1990. Para uma discussão mais aprofundada, ver: NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**. v. 2, n. 4 (2013); AZEVEDO, Cristiane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de História. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. 2012, p. 108-122.

¹⁴ Para uma leitura mais aprofundada sobre a questão ver: OLIVA (2009) e LIMA (2008), que constam nas referências deste trabalho; WITTMANN, Luisa Tombini; SCHÜTZ, Kerollainy Rosa; DEBORTOLI, Gabrielli; CARVALHO, Carol. Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. **CADERNOS DE PESQUISA DO CDHIS (UFU. IMPRESSO)**, v. 29, 2016

Os estereótipos acerca do continente africano apareceram. Ao mesmo tempo, alguns comentaram que escolheram tal palavra ou imagem porque é o que a grande mídia nos passa sobre o território. Como a palavra preconceito. Outros escolheram imagens que continham homens ou mulheres negras. Pois na África há pessoas negras, nos seus dizeres. A roupa de uma modelo tinha a estampa de oncinha: “na África há diferentes espécies de animas, né professora? Sempre vejo em filmes as florestas e os passeios que se fazem nelas”. A pobreza representada em fotografias também chamou atenção. Pois lá, eles vivem mais em tribos, não há desenvolvimento como aqui, afirmação que vários da turma concordaram. Percebi que estudar sobre este continente era algo novo para meus estudantes. E necessário.

Necessário porque considero que as aulas de História possuem também como objetivo criar empatia e sensibilidade às experiências outras. Para que isto aconteça, é preciso ampliar a lente do olhar para o mundo. Penso que a História pode funcionar como uma lupa: evidenciar e nos aproximar da diversidade de modos de ser, estar e fazer que existem. Depois da atividade realizada com as imagens, passei aos estudantes um vídeo. Neste, uma série de fotografias de cidades de diferentes países africanos entremeadas por homens e mulheres trabalhando em indústrias, escolas, correndo por entre os prédios e asfalto, crianças brincando na rua, comunidades tradicionais, vestimentas ritualísticas, pessoas de calças jeans, robôs de alta tecnologia; impressionaram os estudantes. De onde eu estava sentada era possível ouvir os sons de surpresa e admiração. Aquele era um mundo novo diante dos estereótipos negativos que carregam sobre as Áfricas. No entanto, também familiar, já que segundo alguns alunos “há várias coisas que se parecem com a gente”.

Tal experiência, aliada a algumas leituras, me permitem tecer reflexões acerca da legislação sobre o ensino de história das populações de origem africana. No ano de 2003 foi sancionada a lei 10.639, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas unidades de educação básica e de nível médio do país. Qual a motivação e necessidade para que se instituísse uma lei específica para tratar de conteúdos acerca da temática africana e afro-brasileira? Para responder a esta questão, precisaremos analisar alguns documentos oficiais para a educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamenta o sistema educacional brasileiro. Publicada no ano de 1996, começou a ser elaborada logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ela é resultado de várias negociações entre movimentos sociais e parlamentares, que discutiam sobre o que deveria ser considerada uma educação universal para todos e todas.

No entanto, a Lei pouco atendia à necessidade de reconhecimento da diversidade étnica que constitui o país. De acordo com Jeruse Romão (2014), dos 83 artigos

apresentados na proposta, nenhum abordava as demandas políticas dos movimentos negros e indígenas. Diante das críticas e debates realizados, na década de 1990, outra proposta foi apresentada, incorporando ao texto demandas do movimento indígena brasileiro, tratando especificamente de suas culturas e educação.

Apesar de influentes e ativos nesta época, as propostas colocadas pelos movimentos negros não foram consideradas na escrita do texto. O reconhecimento da pluralidade étnica e das várias culturas brasileiras não cabia na formulação de uma base curricular comum, como defendia o discurso dominante (ROMÃO, 2014). A lei, portanto, foi sancionada em 1996, sob o número 9394, tratando sobre a questão no artigo 26: “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”.

Com a entrada da LDB em vigor, seguiu-se a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes têm como função orientar e garantir a qualidade dos investimentos do sistema educacional, apresentando uma proposta flexível para o currículo, que será consolidado pelas regionais da educação. É dividido em ciclos do Ensino Fundamental, indicando conteúdos e objetivos por disciplina escolar. Aprovado em 1998, os PCNs apontavam para uma sutil aproximação com os estudos africanos na área de História, na opinião de Anderson Oliva (2009).

Em vista disto, Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) afirmam que a construção destes dois documentos que guiam a educação brasileira, é resultado do crescimento da força política dos movimentos negros e de uma nova maneira de questionar no campo pedagógico o mito da democracia racial¹⁵. Segundo as autoras, pelos documentos oficiais, está marcado que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial, que é estruturante da sociedade. Desta forma, a pluralidade cultural foi definida como tema transversal dos parâmetros curriculares.

¹⁵ A ideia de uma democracia racial no Brasil surgiu nas décadas de 1930 e 40, a partir de uma interpretação da mestiçagem, perspectiva na qual as relações presentes no sistema escravista aparecem como mais brandas e benevolentes. Com isto emerge também a ideia de que haveria no país uma harmonia nas relações raciais, marcada por uma convivência de tolerância e hibridismo cultural, tendo como símbolo principal o mestiço. Esta abordagem contribuiu para que durante certo tempo fosse silenciado o racismo estruturante da sociedade brasileira bem como o não questionamento da ideologia de branqueamento praticada até então. A questão racial, então, era vista como problema do negro e que se limitava à discussão dos movimentos sociais do referente grupo, retirando dos demais brasileiros a responsabilidade no combate ao racismo. Para aprofundamento sobre uma perspectiva da mestiçagem, ver: FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 13. Ed. Brasília, D.F.: UNB, 1963; e para uma discussão acerca da relação entre o conceito de mestiçagem e democracia racial, ver: SILVA, Mateus Lôbo de Aquino Moura e. **Casa-grande e senzala e o mito da democracia racial**. 39º Encontro Anual da ANPOCS, 2015; MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999; DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889-1930). **Tempos Históricos**, v. 05/06, p. 275-292, 2003/2004.

Um dos principais objetivos para o Ensino Fundamental, segundo o documento, está amparado na necessidade de que estudantes e professores reconheçam e valorizem a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, a medida em que estudam características socioculturais de povos outros para assim se posicionar contra qualquer forma de preconceito ou opressão.

Os PCNs denunciam a ideia de uma cultura uniforme sem diferenças, construída originalmente pelas três raças¹⁶ – o indígena, o branco e o negro – que perpassam os livros didáticos no ambiente escolar. De fato, como concordam Abreu e Mattos (2008, p. 7), esta é uma questão fortemente enraizada na sociedade e que faz parte de uma representação comum da identidade brasileira, como se fosse possível pensa-la a partir de uma unidade, sem conflitos, hierarquias ou diferenças: “o texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar”.

O que significaria então esta pluralidade cultural quando aplicada à realidade escolar? Quais estratégias e práticas devem ser tomadas para que de fato haja uma transformação social? Estas são algumas questões que podemos colocar para uma análise crítica dos PCNs. Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) sugerem, por exemplo, pensar sobre o conceito de cultura que advém da leitura dos documentos. Ao invés de pensar a pluralidade como diversas identidades que dão origem a uma única e determinada cultura brasileira, é possível pensarmos a cultura como processo e construção coletiva, tanto históricas quanto relacionais.

Para as autoras, é isto que o texto do documento sugere: “não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas.” (2008, p. 8).

No entanto, Anderson Oliva (2009) pontua que os PCNs teriam caráter mais sugestivo do que indicativo do que deve ser constituído o processo de ensino e aprendizagem na escola, conforme determinação própria da LDB. Desta forma, por mais

¹⁶ Utilizamos aqui o termo apontado pelos documentos oficiais. De maneira breve, podemos historicizar o conceito: criado na Modernidade Europeia para categorizar a humanidade em pequenos grupos, possíveis de serem identificados por meio de atributos físicos e características fenotípicas. Dele advém a justificativa científica para o racismo. Evidentemente, a utilização do termo em seu sentido biológico já está comprovada e muito discutida como equivocada. No entanto, nos documentos ele é utilizado em seu sentido político-ideológico, de afirmação de uma identidade negra na luta pela garantia de direitos sociais e civis (CARDOSO; RASCHE, 2014).

que o documento assinale a inclusão equilibrada de recortes cronológicos e temáticos de história do Brasil, América, Europa e África, ele apresenta indicações de abordagens superficiais sobre estudos que poderiam envolver a história africana. A fim de exemplificar esta distribuição e perspectiva, o autor comenta (2009, p. 152):

Enquanto a África é apresentada apenas a partir das experiências históricas das chamadas “culturas tradicionais dos povos africanos”, outros conjuntos civilizatórios têm suas contribuições localizadas em um recorte temático-cronológico muito mais amplo. É o caso, por exemplo, da abordagem enfocando alguns impérios da humanidade como o “Império Persa, Império Macedônio, Império Romano” ou ainda as “cidades-estado gregas, a República Romana e a descentralização política na Idade Média”. Podemos encontrar para esses modelos, elementos similares ou convergentes na trajetória histórica das sociedades africanas, mas nenhum deles é lembrado. Não citá-los é um dado que revela o olhar eurocêntrico lançado sobre a história.

Percebemos, portanto, mais uma vez, na documentação oficial uma ideia vaga do que seria o estudo desta tão mencionada pluralidade étnica que compõe o Brasil.

Destarte, para Jeruse Romão (2014) foi somente com a sanção da Lei Federal n.º 10.639/2003 que as demandas dos movimentos negros foram atendidas. A lei avançou no sentido de instituir nas escolas brasileiras não somente o papel das culturas africanas na constituição do país, como também o papel dos seus descendentes ao longo da história. Ademais ela contribui para rompermos com o currículo de tradição eurocêntrica que abordava tais conteúdos com um olhar estereotipado, quando não os excluía da sala de aula (ROMÃO, 2014).

Ainda que a lei seja importante para uma educação plural e democrática se faz necessário uma leitura que amplie alguns de seus pressupostos. O primeiro ponto que podemos destacar é a noção de unidade na “história e cultura africana e afro-brasileira”. São histórias e culturas diversas que não podem ser dimensionadas dentro do singular, pois podemos cair novamente na estereotipia destes grupos que formam o país, no caso dos afros, ou um continente, no caso dos africanos.

O parágrafo primeiro do artigo 26 desta lei complementa: “o conteúdo programático incluirá o estudo da história da África e dos Africanos e a luta dos negros no Brasil resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política da história do país” (BRASIL, 2003). A palavra contribuição pode parecer, para aqueles professores não comprometidos com a luta antirracista, uma ideia de que este grupo tem uma parte em um todo já construído. É necessário observar com mais cuidado a maneira como nos referimos a estes conteúdos, pois podemos cair em uma armadilha curricular e epistemológica de colocá-los apenas como apêndices de uma história política nacional que foi construída por europeus e seus descendentes.

A fim de estabelecer princípios e diretrizes para as formas de implementação da Lei 10.639/03, em 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Elas compõem um conjunto de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e execução da educação nesta temática. Ainda que história e cultura tenham sido mantidas no singular, as diretrizes incluem um fator importante que não havia sido colocado pela lei anterior: a educação das relações étnico-raciais.

No parecer homologado referente às Diretrizes, sua relatora, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL, 2004), afirma que estas têm como objetivo oferecer na área da educação respostas às demandas das populações afrodescendentes, a partir do estabelecimento de políticas de ações afirmativas, visando, por sua vez, políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de suas histórias, culturas e identidades. Neste sentido, trata-se de uma política curricular que tem como fundamento as dimensões históricas, sociais e antropológicas provenientes da realidade brasileira, que tem como objetivo combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Para a relatora, ser negro não se limita a características físicas, mas também uma escolha política e do reconhecimento da ascendência africana por parte dos sujeitos¹⁷.

Desse modo, as Diretrizes analisam e evidenciam historicamente as relações étnico-raciais no passado, denunciam a constituição do racismo em nossa sociedade, bem como suas consequências para a estrutura social vigente hoje no país, propondo para isto um ensino no qual todos os sujeitos (negros e não negros) sejam reeducados.

As questões introduzidas pelo parecer abrangem um amplo público alvo: professores, administradores e todos aqueles envolvidos na elaboração, execução e avaliação de programas de interesse educacional. Assim, torna-se necessário o planejamento de ações que efetivem a implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes nos sistemas educacionais, o que inclui também a introdução de novas abordagens e perspectivas de ensino na escola e a produção de novos conhecimentos. Para isto, a formação inicial e continuada de professores é visada pelas Diretrizes, algo que não estava previsto na lei 10.639. Aliás, a produção de materiais didáticos é outro item apontado no documento: a

¹⁷ Para Paulino Cardoso e Karla Rascke (2014), o termo negro foi muito utilizado durante o regime escravista para se referir ao sujeito de condição escravizada, atuando como sinônimo de escravo. No pós-abolição, apoiando-se em teorias raciais para diferenciação, o termo passou a abarcar a totalidade de africanos e seus descendentes no Brasil, associado a ideias negativas com o objetivo de desumanizar o grupo e privá-los de direitos e oportunidades. A partir da segunda metade do século XX, como afirma Petronilha Gonçalves (BRASIL, 2004), os movimentos sociais negros ressignificaram o termo, ainda amparados em teorias raciais, porém para positivar a herança ancestral de africanos que, em tese, os unia como um grupo e dar-lhe um caráter político na luta contra o racismo. Neste trabalho o termo será utilizado para discutir os documentos oficiais que o trazem como justificativa para as políticas educacionais e de reparação propostas.

partir do incentivo a unidades de ensino, núcleos de estudos e professores especializados, materiais diversos darão apoio para que esta educação seja implementada na educação básica.

Como afirma Petronilha Gonçalves (BRASIL, 2004), há uma necessidade de orientação de projetos educacionais comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas e de uma política educacional para o combate ao racismo e a valorização da diversidade. A experiência relatada no início deste texto pela autora com seus alunos não é uma exceção que demonstra a necessidade do estudo da temática. Paulino de Jesus Francisco Cardoso (apud MORTARI, 2015) evidencia a partir de pesquisas realizadas em escolas nos municípios de Lages, Itajaí, Jaraguá do Sul, São Bento, Criciúma e Florianópolis (todas no estado de Santa Catarina) que noções estereotipadas e negativas acerca do continente são comuns, tanto para professores como alunos: África como um país, a miséria e fome que assolam o continente. De certa forma, estes ideais são transferidos e relacionados aos descendentes de africanos no Brasil, no passado ou presente.

Assim, a discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, deve ser feita por meio de uma educação para negros e brancos. Isto é uma responsabilidade da escola, garantindo uma educação democrática, na qual a identidade sócio-política e cultural daqueles seja valorizada e para estes seja problematizada a sua posição de privilégio construída historicamente na sociedade, como também sua responsabilidade moral e política frente ao racismo (ABREU; MATTOS, 2008).

Uma crítica à essencialização dos diferentes grupos étnico-raciais foi feita na época, como lembram Abreu e Mattos (2008), pois poderia levar a uma abordagem de que tais grupos são como dois blocos monolíticos em choque, fixos e imutáveis, sem considerar os processos sociais em que estão inseridos. O estudo das populações de origem africana, como o leitor ou a leitora já deve ter percebido, parte do pressuposto de mudanças e ressignificações a todo o momento, assim, o entendimento da diversidade poderia estar comprometido. Porém, as autoras também salientam que as expressões bem definidas de negros e brancos no documento estão amparadas no entendimento da noção de raça como construção social e histórica produzidas a partir do racismo moderno. Em vários trechos, a relatora do parecer aborda historicamente a noção de identidade negra. Então, mais do que polarizar e aprofundar as tensões sociais existentes acerca destas dualidades, o parecer adota uma posição política de combate ao racismo e de tomada de responsabilidade dos diferentes grupos em relação a isto. Concordamos que estas construções históricas precisam ser problematizadas em sala de aula.

Citando Stuart Hall¹⁸, as autoras sugerem que uma possibilidade de estudo da temática para combater o racismo sem tropeçar em essencialismos culturais, seja a atenção à diversidade e não à homogeneidade das experiências dos sujeitos. Na proposta de ensino aqui trabalhada, uma visão não essencializada requer também uma perspectiva não racializada destas experiências, pois nosso recorte temático e temporal refere-se à sujeitos de origem africana na Diáspora.

Outro fator apontado também pelas Diretrizes é a obrigatoriedade da formação de professores sobre a temática, item tão importante quanto a inclusão dela na educação básica. Institui ainda que a Educação das Relações Étnico-Raciais deverá compor disciplina curricular no ensino superior, assim como questões temáticas referentes ao tema. Afinal, como executar uma nova proposta educacional se não há conscientização e preparo dos profissionais para realiza-la?

Devemos considerar que a escola é um campo no qual os profissionais reproduzem e promovem reflexões que contribuem para a formação de posturas dos indivíduos na sociedade, bem como para a construção de visões de mundo. Evidentemente se sabe que a educação não está presente somente no âmbito escolar, mas este ainda é considerado o principal espaço de formação de posturas e perspectivas. Assim, a capacitação de professores é fundamental para a implementação da lei, uma vez que, como afirma Mônica Lima (2009), é na sala de aula que a maioria dos jovens terá possibilidade de entrar em contato pela primeira vez com o continente africano como um espaço de produção de saberes, técnicas e riqueza e com os diversos sujeitos como agentes da história e possuidores de direitos.

Todavia, para Lima (2009), várias dificuldades e obstáculos estão presentes neste caminho. Primeiro devemos considerar que o currículo multicultural para o ensino escolar ainda se configura como uma proposta pedagógica inovadora, visto que não cabe no funcionamento tradicional das instituições de ensino. Segundo, grande parte da geração de professores que atua no ensino básico e procura cursos de formação continuada em história da África, afirmam nunca terem tido contato com a temática na graduação, portanto, não se considerando preparados para ensiná-la na sala de aula. Além disso, alegam que não encontram bibliografias de boa qualidade nem material didático para trabalhar com os alunos. Entretanto, isto não justifica um absoluto imobilismo dos professores em tratarem da temática.

Ademais, é preciso pontuarmos outra questão que mantém os discursos com estas justificativas: a permanência da colonialidade do saber em nossa sociedade. Aníbal Quijano

¹⁸ As autoras se referem à obra: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

(2002) explica a colonialidade como um fenômeno de imposição e hierarquização de modos de fazer e de saber, formulado nos processos de colonização empreendidos por Estados-nação europeus em outros continentes. O eurocentrismo foi imposto e, de certa forma, legitimado como modelo único a ser seguido e alcançado, em uma perspectiva evolucionista e racionalista. No conhecimento eurocentrado, portanto, não há espaço para formas outras de saber, como temáticas relacionadas às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Estas são tidas como conteúdos secundários.

A colonialidade do saber também é alimentada pela branquitude. Este conceito se refere à identidade racial branca, construída historicamente como um lugar de privilégios simbólicos e subjetivos que colaboram para a manutenção e reprodução das desigualdades raciais, conforme explica Lia Vainer Schucman (2014). O não reconhecimento da sua identidade racial faz com que sujeitos brancos não questionem seus privilégios e poderes estruturados na sociedade ao longo dos séculos. Aliás, através de mecanismos de discriminação e da reprodução do discurso da democracia racial, as desigualdades foram construídas historicamente de modo que a ocupação mais alta do branco na hierarquia social não fosse considerada como um privilégio. Desta forma, a branquitude e a colonialidade do saber são pilares que estruturam e barram uma efetiva implementação da lei 10639/03.

Daí a importância de as Diretrizes colocarem como meta a conscientização e a educação de cidadãos para atuarem em uma sociedade multicultural e pluriétnica, visando assim a consolidação da democracia. Entende-se, desta maneira que não só de conteúdos esta educação será realizada, mas também de atividades e construção de valores que busquem o reconhecimento e a valorização das identidades dos afro-brasileiros; e do questionamento do não-negro acerca dos seus privilégios e lugares de poder. Isto significa, portanto, mudar práticas e falas na educação.

A palavra reconhecimento está presente inúmeras vezes ao longo do documento. Para Petronilha Gonçalves (BRASIL, 2004), esta implica justiça e iguais direitos sociais, para além da valorização da diferença, para que seja possível desconstruir o mito da democracia racial, estruturante na nossa sociedade. Assim, reconhecimento exige criação de políticas educacionais e estratégias pedagógicas. A Conselheira afirma de forma contundente a importância da educação para a consolidação de uma nação democrática.

Há que se destacar também o artigo 5º do documento, que discorre sobre a garantia do direito de alunos afro-brasileiros ao ensino de qualidade e que se sintam acolhidos em uma instituição que deverá ser capaz de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Desta forma, aponta como responsabilidade da escola uma ação frente ao racismo, em respeitar e possibilitar um ambiente seguro para os diversos modos de ser e viver existentes na sociedade.

Por meio do acesso ao conhecimento científico e a registros culturais diferenciados, sejam de diferentes raízes (africana, indígena, europeia ou asiática), o papel da escola é o de eliminação da discriminação e emancipação dos grupos discriminados.

O que se quer com estas determinações não é modificar o foco eurocêntrico para outro afrocentrado, mas sim questionar a raiz única europeia do currículo. Para que isto seja problematizado, toda a escola deve ser envolvida. A fim de contribuir para a execução deste plano, sugere-se relacionar o ensino e as atividades com as experiências diversas de alunos e professores, pois por si só já é um ponto de partida para abordar a diversidade presente na sociedade. Concomitante, a educação das relações étnico-raciais se desenvolverá no cotidiano da escola.

As determinações das Diretrizes explicitam que o conteúdo de história da África deve ser abordado visando romper com os estereótipos negativos e generalizações que recaem sobre o continente. O ensino de História da África deverá ser realizado a partir de uma perspectiva positiva, que não enfoque somente a miséria e dificuldades que enfrentam o continente. Ela será articulada com a história dos afrodescendentes no Brasil, naqueles tópicos em que for pertinente esta conexão.

Quanto aos conteúdos, os documentos descrevem de maneira pontual os objetos e temas que deveriam ser tratados na abordagem de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Para a disciplina escolar de História, os autores indicam uma lista de assuntos e recortes que vão desde a antiguidade africana até a contemporaneidade.

Os conteúdos para História da África destacados pelo parecer incluem ancestralidade e religiosidade, o papel dos anciãos e *griots* nas comunidades, as contribuições de núbios e egípcios para o desenvolvimento da humanidade, as civilizações pré-coloniais, o tráfico do ponto de vista dos sujeitos escravizados, o papel de europeus, asiáticos e africanos no tráfico; a ocupação colonial, as lutas pela independência e as relações entre o continente e a Diáspora, dando visibilidade para as experiências de vida de africanos fora do continente.

Há uma redefinição do local que ocupam historicamente os africanos e a África nos estudos históricos, como evidencia Anderson Oliva (2009). Se em documentos educacionais anteriores, seu papel estava relegado ao cenário da expansão europeia colonial, espaço de exploração e dominação associado à escravidão; neste os sujeitos do continente são vistos como sujeitos históricos e, portanto, partícipes dos acontecimentos e não apenas vítimas passivas. Nos PCNs havia um salto cronológico do estudo das primeiras civilizações para o processo de expansão marítima europeia, tornando a África um tema secundário e que ganha importância somente a partir de critérios externos. Nas palavras de Claudia Mortari (2015, p.24), esta “abordagem que por si só acaba por contribuir na construção de uma

imagem inferiorizada do continente e de suas populações”, foi substituída por uma imagem positiva e renovado sobre os diferentes contextos históricos africanos.

Outro ponto importante refletido nas Diretrizes é a preocupação em perceber o continente como um universo histórico-cultural complexo e diverso, abordando processos a partir da perspectiva africana, por exemplo: “o tráfico do ponto de vista dos sujeitos escravizados”. Para Anderson Oliva (2009) os equívocos da abordagem do tráfico e da escravidão são os mais recorrentes no ensino de História, por serem justamente estes os temas mais tratados em sala de aula quando se fala das Áfricas. De fato, é fundamental relacionarmos os contextos endógenos e exógenos pelos quais passaram estas populações. No entanto, priorizar somente o ponto de vista exterior, do colonizador, contribui para a construção de uma história única, unidirecional. Assim, torna-se significativo retirar o continente deste espaço de generalizações, estereótipos e vitimizações, valorizando a perspectiva do continente como um local de diversas experiências.

Neste tópico referente à História da África está colocado também o estudo das “relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África” (BRASIL, 2004, p. 22). Como já apontado, é necessário fazer conexões entre processos interiores e exteriores ao continente africano. Entretanto, Anderson Oliva (2009) coloca que talvez fosse mais interessante que houvesse um outro tópico relacionado à História da Diáspora, abordando especificamente suas características.

Embora o desenvolvimento de estudos sobre as Áfricas contribua para compreendermos alguns processos dos sujeitos de origens africanas que vieram para o Brasil, o objetivo não é a busca de uma cultura original. Uma incorporação descuidada das diretrizes em relação a isto, pode resultar na construção de outros estereótipos, mesmo que positivos. Salientamos que a ideia não é construir uma visão das Áfricas como locais distantes, que mantem práticas culturais e identidades/identificações intocadas como blocos estacionados e originários em tempos remotos. Mas como locais de intensos e permanentes processos de transformação. É neste ponto que entram os estudos da Diáspora.

Como já mencionado em páginas anteriores, Stuart Hall (2003) define o termo diáspora como um processo constante de transformações culturais e de redefinição de pertencimento e de identidades/identificações. Isto significa dizer que em um contexto diaspórico, africanos e africanas reinventaram seus modos de ser e fazer, tornando as identidades múltiplas, pois junto ao sentimento de pertencimento à terra de origem e ao que isto significa para o indivíduo, emergiram outras identificações e transformações do movimento da diáspora e do contexto em que foram inseridos. Esta especificidade do campo

de pesquisa da Diáspora é essencial para o trabalho que segue, uma vez que a trajetória dos africanos, que são os personagens desta proposta de ensino, é marcada pela Diáspora. Sem este movimento, as histórias de Augusto, Manoel, Antonio e Francisco seriam totalmente diferentes.

Ao estudar as histórias e culturas do continente africano, portanto, o professor deve valorizar e reconhecer a sua pluralidade, evidenciando as relações que estas populações mantiveram com outras ao longo de processos históricos sem hierarquiza-las. Como já mencionado, o foco é problematizar e ampliar nos currículos escolares uma abordagem da diversidade cultural atenta às experiências dos sujeitos.

Os conteúdos para História e Cultura Afro-Brasileira abrangem iniciativas e organizações negras, desde a história do quilombo dos Palmares até os remanescentes de quilombos, associações recreativas, culturais, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro, destacando acontecimentos e realizações de cada região e localidade. A partir destes conteúdos, serão abordados o jeito próprio de ser, viver e pensar de acordo com as raízes africanas e suas ressignificações.

Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) pontuam ser esta uma consideração importante do parecer, pois amplia o espaço de experiência de afro-brasileiros para além da luta contra a escravidão, perspectiva única e majoritária de atuação que aparece nos livros didáticos e no próprio ensino de história. Ademais, aponta para a pluralidade de práticas e realizações de sujeitos diversos.

Embora as experiências de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio estejam inseridas em um contexto escravista, a proposta aqui construída é de um ensino de história a partir de práticas dos sujeitos subalternizados, não do poder instituído sobre eles. Os três últimos personagens tiveram experiências na condição de escravizados, enquanto que Augusto, ao desembarcar no Brasil foi categorizado como africano livre. Mesmo que a escravização, o tráfico atlântico e o desenraizamento desestabilizassem os vínculos que possuíam em África, estes homens não tiveram suas experiências anuladas como sujeitos históricos, segundo afirmam Claudia Mortari e Fábio Amorim (2014). Eles reinventaram suas identidades e redefiniram seu contexto histórico, social e cultural por meio de outras formas de devoção, construção de vínculos afetivos, rearranjos de sobrevivência e de luta por autonomia e liberdade. É possível, portanto, uma abordagem do contexto escravista para além da coisificação e da condição jurídica dos indivíduos, percebendo experiências diversas que os constituíam como sujeitos históricos.

O texto das Diretrizes sugere, ainda, o trabalho em forma de projetos ao longo do ano letivo com biografias de africanos e seus descendentes no Brasil e na Diáspora, a fim de divulgar e evidenciar a atuação destes nas mais diversas áreas do conhecimento. É uma

proposta válida e de possibilidade de investigação, principalmente para a disciplina de História. Contudo, corre-se o risco de heroizar personagens e não historicizar sua trajetória, pois está vulnerável às decisões tomadas pelo professor em sala (ABREU; MATTOS, 2008). Por outro lado, é um item que permite aos estudantes afro-brasileiros se sentirem representados naquilo que estudam, já que trajetórias individuais e personagens da história nacional mencionados são, na maioria das vezes, homens brancos. Consoante com Abreu e Mattos (2008, p. 17), destacamos: “as experiências de vida de personagens negros também evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição. Suas experiências alargaram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura dos afrodescendentes”.¹⁹

Aliado ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar, algumas datas significativas precisam ser assinaladas: o 13 de maio (Dia Nacional de Denúncia contra o racismo), 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) e 21 de março (Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial). Obviamente que tais datas não servem meramente como ilustração ou como os dias nos quais a escola deve debater a temática. Este é um ponto a ser questionado do ponto de vista histórico. No entanto, como afirmam Abreu e Mattos (2008), é possível problematizar historicamente os contextos e processos históricos nos quais foram instituídas estas datas. Uma forma de fazê-lo, seria confrontar o significado das mesmas no passado, com documentos de época, e no presente, para que estudantes observem a perspectiva dinâmica na qual se encontram as relações raciais no Brasil.

Assim, pensar e discutir aspectos relativos à temática possibilita a formação de cidadãos que convivem e reconhecem a diversidade, lutando pelo direito à cidadania de todos. A legislação sobre o ensino de história das populações de origem africana foi elaborada com base na ideia de que o conhecimento pode romper e contestar ideologias e preconceitos instituídos na sociedade brasileira, orientando políticas educacionais para a realização de uma pedagogia antirracista. Apesar de indicar o trabalho com a temática em todo o currículo escolar, penso que a disciplina de História tem fundamental ação neste processo de mudanças, pois compete a ela desenvolver com os estudantes a capacidade de

¹⁹ O pós-abolição se refere ao marco temporal que se segue após a abolição da escravidão em 1888. Contudo, ele vai além de um recorte temporal específico, pois contempla expectativas, lutas e experiências das populações de origem africana relativas às mudanças políticas, anseios e melhores condições de vida e cidadania. Para maior aprofundamento, ver: RASCKE, Karla Leandro. **“Divertem-se então à sua maneira”**: festas e morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Florianópolis (1888 a 1940). 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

pensar sobre si mesmos e qual é o seu lugar nos processos históricos da sociedade a que pertencem e vivem. Esta será nossa próxima discussão.

A construção de narrativas como um método para o Ensino de História

Para ensinar e aprender sobre as experiências de sujeitos diversos, é preciso que tenhamos em mente qual a proposta de ensino de história que tomamos como base para o desenvolvimento deste trabalho. O processo de ensino-aprendizagem é realizado com uma via de mão-dupla: ao desenvolver práticas e atividades em sala, o aluno troca com o professor experiências e conhecimentos que traz consigo²⁰.

Aliás, considero uma palavra fundamental quando me refiro ao ensino de História e mais especificamente ao estudo de trajetórias individuais: sensibilidade. Penso que a sensibilidade é uma habilidade que aperfeiçoamos com a prática. Ser sensível geralmente está relacionado a ser muito emotivo e a perceber com mais facilidade os estímulos sensoriais. Dentro da perspectiva proposta por este trabalho conceituo a sensibilidade como a habilidade de estar atento as experiências que nos rodeiam, seja no passado e no presente, enxergar a potencialidade de pensamentos diversos (KRISHNAMURTI, 2009). É essencial que estejamos presentes no aqui e no agora, conectados com a realidade que está para além de nós mesmos e que nos torna parte de um grupo ou sociedade.

Ter sensibilidade também é um exercício de alteridade: observar o outro como ele o é, sem julgamentos ou preconceitos, tentando compreender a sua visão de mundo. Um olhar mais sensível pressupõe que observemos cada movimento da vida como algo que carrega potencialidades para nós mesmos, não como empecilhos. É o que Jiddu Krishnamurti (2009) nos ensina: podemos aprender através da experiência, pois ela nos auxilia em nosso próprio processo de amadurecimento, basta que estejamos de mente aberta para novos sentimentos e descobertas, basta nos permitirmos. Este olhar sensível, considero deveras importante para o profissional que atua na educação.

O professor Marcelo Téó (2017) traz em suas reflexões a importância da empatia na construção de histórias. Ao mesmo tempo, de forma relacional, o exercício de compreender a diversidade que nos rodeia pode ser feito por meio da contação de histórias, que por sua vez nos possibilita experimentar a alteridade e a empatia: “As histórias estão no centro do processo de construção de uma vida e de um mundo mais empáticos. O consumo

²⁰ A isto chamamos consciência histórica. Jörn Rüsen (2001) afirma que esta compreende o modo simbólico de processar o conjunto de informações reunidos no saber histórico para se orientar na temporalidade do passado, presente e futuro. Todo pensamento histórico é resultado de uma articulação da consciência histórica.

desequilibrado de histórias afeta nossa capacidade de compreensão do outro. E a diversidade de histórias nos habilita a viver a diferença de forma plena e confortável”. É neste centro que a produção de narrativas de trajetórias de africanos no ensino de história se encontra.

A concepção de aprendizagem histórica que se quer como modelo significa apreender os métodos de pesquisa e dar significado ao saber histórico, uma vez que o mesmo adquire sentido no decorrer de preocupações do presente instigando à pesquisa do passado. Tomando o ensino de História a partir da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), considera-se que seu objetivo principal é desenvolver o pensamento histórico nos alunos, isto é, capacitá-los com ferramentas de investigação próprias da ciência historiográfica para trabalharem a partir da análise de documentos e/ou acontecimentos históricos. A aprendizagem histórica deve ser significada para o aluno, daí porque considerar a consciência no ensino de História. Esta se caracteriza por ser uma forma de se orientar no espaço temporal; a maneira como as pessoas experienciam, interpretam e se ordenam no tempo – referenciado por passado, presente e futuro. Todo indivíduo possui consciência histórica, mesmo que inconscientemente, já que todos vivenciam experiências ou se projetam em diferentes períodos de tempo. Ou seja, é o modo simbólico de processar o contingente de informações reunidas no saber histórico para se orientar na temporalidade (RÜSEN, 2001).

Considerar as ideias prévias dos alunos significa enxergá-los, também, na condição de sujeitos detentores de conhecimentos diversos. Uma vez considerada a sua consciência histórica e a cultura histórica ao seu redor, podemos planejar e realizar uma intervenção, e finalmente avaliar se houve alguma mudança na sua percepção, além de investigar, durante todo o procedimento, questões referentes ao próprio processo de aprendizagem realizado pelo aluno, sobre como ele aprende.

Para o desenvolvimento da consciência e pensamento do estudante a linguagem se configura como instrumento fundamental, uma vez que ela está inserida em um contexto sócio-histórico específico. Quando a consciência histórica é compreendida como aprendizagem, a competência narrativa, isto é, a escrita e interpretação de textos, configura-se como seu elemento essencial. Tal competência é definida como a habilidade de a consciência humana realizar procedimentos que dão sentido ao passado. A narrativa se torna, então, espaço de compreensão, lugar em que o sujeito narrador torna o mundo compreensível. Ao lidar com a língua escrita o estudante opera e transforma sua consciência histórica.

É por meio da narrativa que o aluno consegue se orientar temporal e espacialmente, dar significado ao passado e relacioná-lo com o presente. Ou seja, é a partir da narrativa que podemos complexificar a consciência histórica. Conforme afirma Maria Auxiliadora

Schmidt (2008, p. 82), “isso é viável porque as narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos envolvem lugar e tempo, de uma forma aceitável para eles próprios”.

Uma narrativa histórica composta por uma temática, um recorte cronológico, atores e episódios, que juntos se tramam para desvendar conflitos, negociações e experiências do passado, tem muito a contribuir para a compreensão e aprendizado histórico em sala de aula (SCHMIDT, 2008). A partir desta narrativa, podemos trabalhar conceitos substantivos, aqueles referentes aos conteúdos propriamente ditos, como Diáspora, experiência, africanos; e conceitos de segunda ordem, relativos as habilidades do pensamento histórico, isto é, interpretação, análise e narrativa, por exemplo.

Nesta perspectiva, Maria Auxiliadora Schmidt (2009) afirma que o conhecimento deve ser apreendido pelo estudante a partir da própria racionalidade e epistemologia da ciência da História. Isto significa que a narrativa faz parte do processo de aprendizagem, uma vez que a ciência da História possui esta característica narrativística. Ademais, aprender história deve ser, acima de tudo, produzir um processo de compreensão histórica por meio de conceitos substantivos e de segunda ordem.

A narrativa, portanto, nos aparece como um método de aprendizagem que busca apresentar aos alunos um problema histórico a ser desvendado e trabalhar conceitos fundamentais da ciência histórica que fogem da simples repetição mecânica de conteúdos predeterminados em sala de aula (OTTO, 2013).

Sendo assim, ao ser explorada como ferramenta de ensino, a narrativa tem como objetivo contribuir para a compreensão das experiências do passado que, nas palavras de Schmidt (2008), torna ativo o pensamento de quem aprende. Isto porque possibilita desenvolver com o aluno a interpretação e a problematização do passado e presente.

É por tais razões que o método de narrativa histórica em sala de aula foi escolhido como uma proposta para se trabalhar as trajetórias de sujeitos de origem africana na cidade de Desterro/SC no século XIX, visto que nos permite contextualizar estas experiências do passado em uma linguagem mais dinâmica, sensível e problematizadora.

Mesmo após a aprovação da Lei Federal n.º 10.639/2003, algumas ferramentas de ensino, como o livro didático, e as mídias ainda apresentam as populações de origem africana somente a partir da escravidão, como já foi sublinhado anteriormente. Esta representação invisibiliza as diferentes culturas, identidades e experiências destes sujeitos, bem como as formas de lutas por liberdade e emancipação. A luta por dignidade. Sendo assim, se torna difícil para o aluno romper com os estereótipos já naturalizados na sociedade brasileira advindos destas representações, que impossibilitam uma reflexão crítica acerca do assunto.

Hector Guerra Hernandez (2016) aponta que vivemos um fenômeno de dependência de produção do conhecimento que mantém uma ordem na qual os saberes são essencializados e enquadrados numa ontologia excludente. O conhecimento que não se encaixa em um modelo epistêmico eurocêntrico, não é levado em consideração na sua própria racionalidade, ficando às margens do que produzem estudiosos e pesquisadores. Assim, o autor (2016, p.37) considera que a primeira mudança na constituição de currículos que valorizam a pluralidade de modos de saber e de ser é a “desconstrução da universalidade da história europeia como modelo de análise e interpretação de outras temporalidades, nelas a africana incluída”.

Uma narrativa na qual as populações de origem africana apareçam como sujeitos ativos e donos de suas histórias; que negociaram, constituíram famílias e criaram estratégias, apesar dos obstáculos colocados pelo sistema escravista, pode contribuir para a valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula. Mais que isto: uma possibilidade de construção de um futuro possível, a partir da inserção do indivíduo na sociedade e na sua atuação crítica em relação ao que está ao seu redor; neste caso específico, no combate às desigualdades ainda presentes no século XXI.

NARRATIVES ON THE AFRICAN DIASPORA IN CLASSROOM: APPOINTMENTS ON TEACHING PRACTICES AND POSSIBILITIES FOR THE TEACHING OF HISTORY

Abstract: This article was written from inspirations and challenges present in the daily life of the school, the professional environment in which the author who writes these lines finds herself. Reflecting on the practices, strategies and methodologies used in the classroom, we know, is very important. As fundamental, as this reflection is the rethinking of the contents and themes approached in our explanations and activities with which we seek to instigate and develop the critical thinking of our students. Thus, this work has as objective to discuss the Teaching of History and, more specifically, the teaching about the populations of African origin through the creation of narratives. The goal is to highlight and problematize the challenges and possibilities of the teaching about this subject, while it points out the historicity and the importance of the legal devices that have made it mandatory.

Keywords: Teaching of History. Narrative. Populations of African origin.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan-jun. 2008, p. 5-20.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 3**, de 10 de março de 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639/03**, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). **Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: DIOESC, 2014.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora. In.: SOVIK, Liv (orga.). **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 25 – 50.

HERNANDEZ, Hector Guerra. Afinal, África é patrimônio de quem? Descolonizar o conhecimento como proposta curricular. In: CORREA, Silvio Marcus de Souza; PAULA, Simoni Mendes de (orgs.). **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 31-40.

KRISHNAMURTI, Jiddu. Uma mente aberta. In: _____. **Pense nisso: reflexões libertadoras sobre temas do cotidiano**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2009. 85-92

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In.: ROCHA, Helenice Aparecida; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 149 – 164.

MORTARI, Claudia. **Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MORTARI, Claudia; VIEIRA, Fábio Amorim. O Brasil dos séculos XVI a XIX: populações de origem africana, cativo, identidades, solidariedades, religiosidades e resistências. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). **Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: DIOESC, 2014. p. 167-183.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paulo, v. 28, 2009. 143-173.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Novos Rumos**. nº 37, 2002. P. 4-28.

ROMÃO, Jeruse. O Movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10.639/03 é L.D.B! In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). **Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: DIOESC, 2014. p. 29-41.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem histórica em narrativas de jovens brasileiros. **Revista Tempos Históricos**. Volume 12, 1º semestre, 2008, p. 81-96.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, Fortaleza: 2009. **Anais eletrônicos**: Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/ANPUH.S25.pdf>>

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, nº 26, v. 1, 2014, p. 83-94.

TÉO, Marcelo. Empatia e storytelling: o poder das histórias. **Retrato**. 2017. Disponível em: <<https://retrato.site/2017/09/empatia-e-storytelling/>>

OTTO, Clarícia. História(s) nos anos iniciais da educação básica: experiência, memória e narrativa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Ensino de História, memória e culturas**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 169-190.

SOBRE A AUTORA

Carolina Corbellini Rovaris é discente do mestrado profissional em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Recebido em 31/05/2018

Aceito em 21/08/2018